

Poenicke, Anke

## Gibt es Stämme in Afrika? Hinweise zur Darstellung eines Kontinents

*ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 27 (2004) 1, S. 27-31



Quellenangabe/ Reference:

Poenicke, Anke: Gibt es Stämme in Afrika? Hinweise zur Darstellung eines Kontinents - In: *ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 27 (2004) 1, S. 27-31 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-61417 - DOI: 10.25656/01:6141

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-61417>

<https://doi.org/10.25656/01:6141>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung  
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft



Zeitschrift für  
internationale  
Bildungsforschung  
und  
Entwicklungspädagogik

27. Jahrgang · Heft 1 · 2004 · ISSN 1434-4688 D · Preis: 6,00 €



Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission "Bildungsforschung mit der Dritten Welt"

# Qualitätsmonitoring im Nord-Süd-Kontext

## Aus dem Inhalt:

- Schulleistungsvergleichsuntersuchungen im Süden
- Bildungsvergleich zwischen Nord und Süd
- Evaluation

# Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

27. Jahrgang      März      **1**      2004      ISSN 1434-4688D

- |                              |           |                                                                                                                   |
|------------------------------|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Adama Ouane /<br>Madhu Singh | <b>2</b>  | Large Scale Assessments and their Impact for Education in the South                                               |
|                              | <b>9</b>  | Die PISA-Erhebung in Ländern des Südens                                                                           |
| Asit Datta                   | <b>13</b> | Bildungsvergleiche im Nord-Süd-Kontext                                                                            |
| Priska Sieber                | <b>16</b> | Evaluation des nationalen Schulentwicklungsprojekts in Serbien                                                    |
| Audrey Osler                 | <b>22</b> | Education for Global Citizenship                                                                                  |
| Anke Poenicke                | <b>27</b> | Gibt es Stämme in Afrika? Hinweise zur Darstellung eines Kontinents                                               |
| Porträt                      | <b>32</b> | Markus Diebold: Das neue Institut für internationale Zusammenarbeit in<br>Bildungsfragen an der PH Zentralschweiz |
| BDW                          | <b>34</b> | Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft/Global Education Week 2003/<br>Das Recht auf Bildung für alle          |
|                              | <b>36</b> | Kurzrezensionen                                                                                                   |
|                              | <b>43</b> | Unterrichtsmaterialien                                                                                            |
|                              | <b>44</b> | Informationen                                                                                                     |

## Impressum

**ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 27. Jg. 2004, Heft 1**

**Herausgeber:** Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und  
Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

**Schriftleitung:** Annette Scheunpflug

**Redaktionsanschrift:** ZEP-Redaktion, Pädagogik I, EWF, Regensburger  
Str. 160, 90478 Nürnberg

**Verlag:** Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 04  
21, 60444 Frankfurt/ Main, Tel.: 069/784808; ISSN 1434-4688 D

**Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:** erscheint vierteljähr-  
lich; Jahresabonnement EUR 20,- Einzelheft EUR 6,-; alle Preise verste-  
hen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen  
oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf  
des Jahres.

**Redaktion:** Barbara Asbrand, Hans Bühler, Asit Datta, Heidi Grobbauer (Ös-  
terreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Richard Helbling (Schweiz), Torsten  
Jäger, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Claudia Lohrenscheit, Gottfried  
Orth, Bernd Overwien, Georg-Friedrich Pfäfflin, Annette Scheunpflug, Klaus  
Seitz, Barbara Toepfer

**Technische Redaktion:** Gregor Lang-Wojtasik (verantwortlich) 0911/  
5302-735, Claudia Bergmüller (Rezensionen), Matthias Huber (Infos)

**Abbildungen:** (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der  
Autoren.

**Titelbild:** Urheber konnte nicht ermittelt werden

*Diese Publikation ist gefördert vom Evangelischen Entwicklungsdienst-  
Ausschuss für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Bonn. Das  
Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt.*

Anke Poenicke

# Gibt es Stämme in Afrika?

## Hinweise zur Darstellung eines Kontinents

*Zusammenfassung: Die vielen Analysen der deutschen Afrika-Darstellung haben kaum etwas bewirkt. In der im Folgenden vorgestellten Broschüre für Schulbuchverlage und andere Interessierte wird dafür plädiert, die koloniale Terminologie dem Forschungsstand anzupassen.*

Wegen der sehr unterschiedlichen Darstellungsweisen, soll es hier um Afrika ohne die Mittelmeeranrainerstaaten gehen. Aktuelle Befragungen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland ergeben dazu folgende vorherrschende Bilder: Afrika ist fremd, „ihnen“ fehlt, was „wir“ haben, alle sind arm und schwarz, es gibt Kriege, weil es „Stämme“ gibt, das Leben der Frauen dort ist hart, Afrikaner sind natürlich und haben Zeit für ihre Kinder (vgl. Poenicke 2001, S. 7-12)

Negativismen herrschen vor, ergänzt durch das Bild des „Edlen Wilden“. Schulbücher sind einer der Faktoren, die Befragte geprägt haben. Aus dem Rahmen fallen sie innerhalb Deutschlands und Europas nicht; wahrscheinlich können wir heute von einer globalisierten Darstellungsweise Afrikas sprechen – und von globalisierten Afrikabildern in den Köpfen.

Die Broschüre „Afrika realistisch darstellen“ (Poenicke 2003), die ich hier vorstelle, war die Folgemaßnahme einer ersten Broschüre (Poenicke 2001). Sie entstand vor allem auf Wunsch von Schulbuchautoren und ist das Ergebnis der Arbeit einer europäisch-afrikanischen Fachgruppe.<sup>1</sup> Ziele und Prämissen haben sich dabei nicht geändert: „Der Zweck [...] besteht, mit Augenmerk auf Deutschland, darin, zur Verständigung zwischen Europa und Afrika beizutragen. [...] Voraussetzungen für Verständigung sind vor allem grundsätzlicher Respekt und Achtung vor Denken, Fühlen und Handeln des anderen (ein nur durch die Priorität der Menschenrechte einzugrenzender Grundsatz), die Reflexion eigener Positionen, Kenntnisse zum Verstehen der Positionen des anderen, Fähigkeit und Bereitschaft zum Verständnis (Empathie) des anderen“ (Poenicke 2001, S. 5f).

Wesentliche Ergebnisse der ersten Broschüre über die Darstellung Afrikas in deutschen Medien und Schulbüchern lagen darin, dass

- Afrika oft nur dann ein Thema ist, wenn es – direkt – mit Europa zu tun hat,
- die Themen sich weitgehend auf Negativismen und „Mängel“ beschränken,
- dabei aber die Rolle Deutschlands bzw. Europas wenig selbstkritisch reflektiert wird,
- „Fremdes“ überbetont wird,
- kaum afrikanische Perspektiven vorkommen und
- koloniale Termini und Konzepte fortleben.

Das Endprodukt, die Bilder in den Köpfen der befragten Schüler/innen, ähneln diesem Input unübersehbar. Folgende Stichwörter skizzierten die allgemeinen Empfehlungen für zukünftige Darstellungen:

- kritische europäische Selbstreflexion,
- (möglichst) gleiche Regeln für die Darstellungen Afrikas und Europas,
- verschiedene Facetten Afrikas,
- afrikanische Beispiele bei allen Themenbereichen,
- mehr afrikanische Perspektiven,
- mehr zu Hintergründen (dafür lieber weniger Themen),
- wissenschaftlich zutreffende und wertneutrale Termini.

„Afrika realistisch darstellen“ konkretisiert die damaligen Empfehlungen. Es widmet sich der Terminologie (z.B. *Pygmäen*, *Naturvölker*, *Weltreligionen*, *Entwicklungsländer*), der Darstellung geschichtlicher Themen (z.B. afrikanische Systeme, Demozide und Kriege, Sklaverei, Völkermord an den Herero, Folgen der Kolonisation), der Darstellung politischer Themen (Tribalismus, Konfliktursachen, Hunger) und pädagogisch-didaktischen Aspekten. Thematisiert wurden jeweils die besonders typischen Darstellungstendenzen bisheriger Schulbücher; sie wurden konkret hinterfragt, um dann begründete alternative Herangehensweisen zu entwickeln.

## Bezeichnungen für menschliche Gesellschaften

In den Zeiten der Kolonisation dienten zahlreiche Begriffe dazu, Afrika, im Vergleich zu Europa, andersartig und unterlegen erscheinen lassen und auf diese Weise Europas Zugriff zu rechtfertigen. Dazu wurden nicht nur neue Wörter erfunden (z.B. „Hottentotten“, „Buschmänner“), sondern alte Termini, die man für das aktuelle Europa schon lange nicht mehr benutzte, wurden für Afrika neu aufgelegt.

### Stamm

Das bis heute prominenteste Beispiel ist der Begriff „Stamm“. Im westlichen Kontext nur für Gesellschaften vor und zu Beginn unserer Zeitrechnung benutzt, gibt seine systematische Benutzung für afrikanische Kontexte nun eine Analogie zwischen frühen europäischen (z.B. Germanen) und zeitgenössischen afrikanischen Gesellschaften vor. Viele Afrikaner/innen haben den Begriff, der in ihren Sprachen nicht existiert, übernommen, ebenfalls ein Erfolg der Kolonialideologen.

Die Fachgruppe lehnte den Begriff „Stamm“ einhellig ab, eben

zum einen weil er negativ konnotiert ist, Primitivität suggeriert und traditionell der Abgrenzung von Gesellschaftsformen in Afrika von solchen in Europa dient. Zum anderen folgt er dem Konzept des Evolutionismus, nach dem der Stamm als „natürlich“ gewachsene Einheit weit unten auf einer vermeintlich vorgezeichneten menschlichen Entwicklungsskala steht, an deren Ende sich gesetzmäßig der Staat befindet. Dabei wird übersehen, dass sich auch nicht-staatlich organisierte Gesellschaften auf komplexe politische, also nicht einfach natürlich-verwandtschaftliche Strukturen gründen.

„Stamm“ bezeichnet eine festgefügte Gruppe von Menschen, die eine gemeinsame Kultur, Sprache und Religion sowie ein gemeinsames Weltbild haben, unter subsistenznahen Bedingungen auf niedrigem technologischen Niveau leben und politisch autonom sind. Zur Bezeichnung der afrikanischen Wirklichkeit ist der Begriff falsch. Spätestens seit dem 19. Jahrhundert standen dort die meisten Gesellschaften durch Austausch von Waren, Ideen und Menschen in ständigen Beziehungen zu ihrer Umwelt und bildeten damit sowieso keine „Stämme“ mehr. Die Projektion europäischer Nationalvorstellungen auf nicht-europäische Strukturen impliziert, dass letztere klar voneinander abzugrenzen seien. Afrikanische Gesellschaften waren und sind aber weder in dem Maße homogen noch voneinander abgrenzbar, wie es der Begriff suggeriert. Eigenbezeichnungen afrikanischer Gesellschaften nehmen und nahmen übrigens oft Bezug auf den Siedlungsraum (z.B. „die Leute von den Bergen“) oder einen Herrscher (z.B. Zulu als die Leute, die in dem von Shaka Zulu gegründeten Reich lebten); sie definieren also keine statische Gruppe.

Zudem ist es unsinnig, völlig unterschiedliche Gesellschaften, wie etwa die Ogoni mit heute ca. 800.000 Menschen und die Hausa mit mehr als 80 Millionen Menschen, gleichermaßen unter dem Begriff zu subsumieren.

Wertneutrale und inhaltlich zutreffende Alternativen zu „Stamm“ sind je nach Kontext z.B. „Gesellschaft“, „Bevölkerung“ bzw. „Bevölkerungsgruppe“ oder auch „Kultur“. In den meisten Kontexten ist allerdings zu fragen, ob ein derartiger Überbegriff überhaupt nötig erscheint. Diese Frage ist leicht zu beantworten, wenn die europäische Analogie getestet wird (z.B. Stoiber ist Bayer, Obasanjo ist Yoruba; fehlt da etwas?). Eine terminologische Ungleichbehandlung macht selten Sinn – am wenigsten, wenn sie falsch ist und nichts erklärt.

### *Ethnie*

Viele dieser Aspekte gelten auch für den inzwischen gängigen Ausdruck „*Ethnien*“ (griech. *ethnos* = Volk), die im heutigen allgemeinen Verständnis als primordiale und unveränderliche Einheiten angesehen werden. Wo historisch vielleicht von „*Ethnien*“ gesprochen werden kann, sind diese starrer Formen oft erst durch die Eingriffe der Kolonialregierungen in die vorkolonialen Organisationen entstanden. Allgemein waren afrikanische Gesellschaften viel dynamischer und flexibler als von den Europäern angenommen, und die Zugehörigkeit eines Individuums definierte sich nach mehreren Kriterien (Verwandtschaft, Territorium, Zugehörigkeit zu einer Kultgemeinschaft, Verpflichtung einem Herrscher gegenüber, Patron-Klient-Beziehungen usw.), die je nach Situation zum Tragen kamen.

Heute gibt es in Afrika Gesellschaften, die Teil der Bevölkerung eines Staates sind und eigene Traditionen pflegen, auch

das Bewusstsein der Zusammengehörigkeit über einen Grönderahn. Ethnische Gruppen im politischen Sinn können entstehen, wenn dieses Bewusstsein politisch manipuliert und zur zentralen und exklusiven Charakteristik der eigenen Gruppe aufgebaut wird (Prozess der Politisierung der Ethnizität). Z. B. bezeichneten die Bezeichnungen „Hutu“ oder „Tutsi“ veränderbare soziale Kategorien; seit der Kolonialzeit wurden sie dann aber aus politischem Kalkül als Bezeichnungen für unterschiedliche „*Ethnien*“ oder gar „*Rassen*“ instrumentalisiert – beides gleichermaßen Konstrukte.

Auch in Europa gibt es keine *Ethnien*, aber Gruppen, die kulturelle und historische Gemeinsamkeiten als ihr kulturelles Erbe und als ihre Identität gegenüber anderen Gesellschaften pflegen, z. B. „Bretonen“, „Bayern“, „Iren“. Wenn dieses Erbe zur Abgrenzung von anderen Gruppen und zur politischen Mobilisierung gegen diese „*Anderen*“ aufgebaut und geradezu verabsolutiert wird, entstehen – überall auf der Welt – politisierte ethnische Gruppen. Auch was Menschen selber denken, ist dabei keineswegs immer eindeutig: Die Grenzen sind oft nicht klar (z.B. wer ist Swahili, wer nicht in Kenia?), die Selbst-Definitionen verändern sich mit der Zeit (z.B. stammen einige Zulu von heute aus Gruppen, die sich vor drei Generationen nicht als Zulu bezeichneten) und die Selbst-Definitionen können sich mit dem Kontext verändern: Eine Person mit Ndebele- und Shona-Vorfahren kann sich in einem Kontext als Shona bezeichnen, in einem anderen als Ndebele und in einem dritten als beides.

Wenn Autoren/Autorinnen von Schulbüchern den Begriff „*Ethnie*“ trotzdem benutzen, sollten sie festhalten, dass es sich um keine objektive Kategorie handelt. Gibt es tatsächlich ein Zugehörigkeitsgefühl, so erklärt es sich durch politische u.ä. Faktoren (bes. äußerer Druck). Aber noch wichtiger ist: Was häufig als „*ethnische Konflikte*“ dargestellt wird, sind Konflikte wie anderswo auch. Wenn darin der Begriff „*Ethnie*“ Platz finden soll, dann nur als „*ethnisierter Konflikt*“, womit die Willkür und die Instrumentalisierung der Kategorie deutlich werden.

### *Völker*

Nun gibt es Schulbücher, die die Begriffe „Stamm“ und „*Ethnie*“ vermeiden und von afrikanischen „*Völkern*“ sprechen. Das hat den Vorteil, dass ein mitunter für Europa gebräuchlicher und nicht negativ konnotierter Terminus benutzt wird. Im allgemeinen Sprachgebrauch ist ein Volk eine Gruppe von Menschen, die sich als ideelle Einheit begreifen, also als eine durch gemeinsame Herkunft, Geschichte, Kultur und Sprache, z. T. auch Religion, verbundene Gemeinschaft. Es gab in Afrika vor der Kolonialzeit Völker (z.B. Zulu, Swazi, Bini), aber nicht alle Gruppen oder Gesellschaften galten als Völker und auch die meisten vorkolonialen Gesellschaften waren multikulturell. Hinzu kommt, dass in größeren afrikanischen Reichen einzelne Teile, auch unterworfenen Gesellschaften, ihre kulturelle Identität und ihre administrative Autonomie erhalten konnten und dem Herrscher im Zentrum des Reiches nur Anerkennung und Tribut zu zollen hatten. Die ideelle Einheit erstreckte sich also nur auf sehr wenige Bereiche. Noch zweifelhafter wird der Ausdruck „Volk“ für Gesellschaften ohne politisch zentralisierte Autorität (z.B. Igbo, Yoruba). Sie hatten kulturelle Gemeinsamkeiten, waren aber in kleineren Einheiten organisiert, die nie alle Yoruba-Sprachler oder Igbo-Sprachler erfassten.

Es gibt im heutigen Afrika Gesellschaften, die man „*Völker*“

und „Nationen“ nennen könnte, die seit Beginn der Kolonialzeit zusammengewachsen sind und in mancher Hinsicht eine ideelle Einheit bilden. Aber ihre internen Unterscheidungen in verschiedene kulturelle, sprachliche, religiöse u.a. Gruppierungen bleiben bestehen. Sie sind, noch stärker als in Europa, multikulturelle Gesellschaften. Wie Leonhard Harding fragte: Was trägt der Begriff „Volk“ zu ihrem besseren Verständnis bei? Die Ashanti, die Zulu, die Baganda, die Igbo, die Yoruba etc. können einfach bei ihrem Namen genannt werden und mit diesem sind dann die Menschen gemeint, die zu einem bestimmten Zeitpunkt zu der bestimmten politischen Einheit gehörten bzw. gehören oder sich als zusammengehörig betrachteten bzw. betrachten. Wieder handelt es sich zumindest um keine objektive Einheit.

Der Begriff Volk ist zwar nicht negativ konnotiert, aber in vielen Fällen unzutreffend bzw. überflüssig. Wo es um Gruppen innerhalb eines „Staatsvolks“ geht, können wir z. B. von „Bevölkerungsgruppe“ oder auch von einer „sprachlichen Minderheit“ sprechen.

## Tribalismus, Rassismus und Konfliktursachen

Es gibt keine „Stämme“ („tribes“) in Afrika. Gibt es aber Tribalismus? Denn obwohl keine Rassen existieren, gibt es ohne Zweifel Rassismus. Die knappe Antwort von Dominic Johnson, Mitglied der Fachgruppe, lautete: „Ja, es gibt Tribalismus – obwohl ich nicht verstehe, warum man das nicht einfach Rassismus nennt.“ Da Rassismus und das, was als Tribalismus bezeichnet wird, ihre jeweils eigene Entstehungsgeschichte haben, lohnt es sich, genauer hinzusehen. „Natürlich“ ist keines der beiden Prinzipien, auch wenn deutsche Schulbücher (und zwar zu Rassismus besonders die Biologiebücher) dies meist suggerieren.

In der Afrika-Forschung wird der Begriff Tribalismus manchmal im Sinne von politisch instrumentalisierter Ethnizität (= Denken in ethnischen Kategorien) benutzt.<sup>2</sup> Wie bereits angedeutet, bildeten sich während der kolonialen und der postkolonialen Zeit z.T. „ethnische Identitäten“ heraus, die als wirtschaftliche, soziale und politische Ressource eingesetzt wurden. Eine wichtige Rolle spielten bei dieser Entwicklung z.B. die verwaltungstechnische Gliederung in als „Stämme“ bezeichnete Einheiten, die von den Missionaren initiierte Reduzierung des Dialektkontinuums auf wenige Schriftsprachen, die jeweils einer Gruppe zugeordnet und weiterverbreitet wurden, oder später in der Arbeitsmigration die sog. ethnische Zugehörigkeit als Kriterium für die Zusammensetzung von Solidargemeinschaften etwa zur Verschaffung von Arbeit und Unterkunft.

Im Kontext des kolonialen und später auch postkolonialen Staates konnte Ethnizität damit als politisches Mittel im Wettstreit um die knappen und ungleich verteilten Ressourcen in Wirtschaft, Bildung, Infrastruktur, Status u.a. eingesetzt werden. Bei der von den Kolonialregierungen zu verantwortenden Schwäche der postkolonialen Staaten diente dann in manchen Ländern „ethnische“ Zugehörigkeit als eines der wichtigen Bestimmungselemente von Politik. Bis heute erhalten Politiker entsprechend ihrer „ethnischen“ Herkunft Posten und mobilisieren Anhänger und Stimmen entlang solcher Loyalitäten. Und das bezeichnet man als „Vetternwirtschaft“ oder eben als politischen „Tribalismus“.

Aber: Gegenüber der Starrheit und Exklusivität der ethnischen Ideologien sind die kolonial gewachsenen Ethnizitäten weder unveränderbar noch monolithisch. Wie jede andere Identität bieten sie einen sozialen und politischen Aushandlungsraum, in dem über Legitimität, Normen, soziale Klassen, *gender* usw. debattiert wird, und in dem Beziehungen und Zugehörigkeiten innerhalb eines Kontextes, z.B. des staatlichen, immer wieder neu definiert werden. Andere Formen der Vergesellschaftung und Netzwerkbildung bleiben daneben vorhanden.

Statt politisierte Identitäten (regionale, religiöse, kulturelle, sprachliche usw.) zu negieren oder sie, wie manches Schulbuch, als Rückfall in die Barbarei bzw. als nie überwundene Barbarei zu bewerten, wäre es ein wichtiger Beitrag zur politischen Bildung in Deutschland, sie anhand einiger Beispiele aus der ganzen Welt als moderne Erscheinungen zu thematisieren und in ihren unterschiedlichen Zusammenhängen und historischen Ursachen zu beleuchten. Dann würde deutlich, dass es nur sich stetig wandelnde, mehrere Dimensionen und mehrere Ebenen einschließende Felder des politischen Handelns und der Beteiligung am kollektiven Leben gibt, in denen sich manchmal konfliktträchtige Abgrenzungen und vereinnahmende Solidaritäten entwickeln – aber eben keineswegs entwickeln müssen.

Was sind dann die tatsächlichen Ursachen innerstaatlicher Konflikte im heutigen Afrika? Es ist ein ideologisch begründeter Automatismus im Westen, von „Stammesgegensätzen“ zu sprechen, auch wenn ökonomische und politische Ursachen von Konflikten offensichtlich sind.

In den Konflikten der neuen Staaten ging und geht es um die Aufteilung der Ressourcen. Zugehörigkeiten wurden von Politikern zur Mobilisierung genutzt. Für alle Konflikte Afrikas gibt es mehrere Faktoren, darunter innere Instabilität der betroffenen Länder, Machtstreben einzelner Personen und Interessen auswärtiger Mächte oder Interessenträger. Aber nur wenn all diese Faktoren zusammenwirken, kann ein Konflikt sich tatsächlich verselbstständigen und zu einem Bürgerkrieg werden, der sich hartnäckig allen Lösungsversuchen zu entziehen scheint. Auswärtige Eingreifer können ein Land destabilisieren, wenn sie sich bestehende Spannungen zu Nutze machen. Das gilt ebenso für Diktatoren, die zu Zwecken des Machterhalts Bürgerkrieg im eigenen Land schüren.

Die innerafrikanischen Faktoren erklären sich nicht aus sich selbst, sondern stehen in Verbindung mit verschiedenen vorherigen und gleichzeitigen Entwicklungen und deren Auswirkungen, besonders

- mit der Kolonisation (z.B. im Zusammenhang mit dem „Ersten Weltkrieg Afrikas“ in Kongo-Kinshasa: eine Kolonialherrschaft mit 10 Millionen Opfern und die damit verbundene Etablierung einer Kultur von Gewalt und Straflosigkeit, die Heranbildung einer Elite nicht nach demokratischen, sondern nach kolonialen Vorgaben etc.),

- mit den neokolonialen Begehrlichkeiten ehemaliger Kolonial- und anderer Mächte und mit dem sogenannten „Kalten Krieg“ (mit Folgen wie der Ermordung Patrice Lumumbas und anderer Hoffnungsträger),

- mit diversen vom Westen mitverantworteten Faktoren, die zur Destabilisierung beitragen (Stichworte: Schuldendienst, Agrarsubventionen, Unterstützung von Diktatoren, Rohstoffhandel mit Warlords, Waffenexporte u.v.m.).

Auch dort, wo Konflikte sich immer mehr verselbstständigt

haben, sind diese Hintergründe wichtig zum tieferen Verständnis von so skandalösen Zuständen wie dem, dass gigantische Rohstoffvorkommen, die für alle ein Segen sein müssten, in vielen afrikanischen Ländern für die Bevölkerung zu einem zerstörerischen, mitunter tödlichen Fluch geworden sind.

In Schulbuchdarstellungen geschieht es häufig, dass das Erbe der Kolonisation und wirtschaftliche Auswirkungen der Globalisierung zwar mehr oder weniger ausführlich dargestellt werden, aber separat von den an anderer Stelle behandelten heutigen Konflikten, als deren Ursachen dann fast nur innere Faktoren aufgeführt werden, ohne die Verbindung auch zu den äußeren Faktoren herzustellen und vor allem das Ineinandergreifen der verschiedenen Faktoren nach einigen sehr typischen Mustern bzw. anhand konkreter Beispiele aufzuzeigen. So entsteht der Eindruck, dass die Folgen der äußeren Faktoren nicht wirklich ein wichtiger Teil der Probleme sind. Schuld ist dann z.B. nur der korrupte Diktator; dass dieser etwa ohne die Unterstützung eines oder mehrerer westlicher (oder inzwischen auch anderer afrikanischer) Länder schon lange nicht mehr an der Macht wäre, das müsste aber genau an dieser Stelle klar gesagt werden. Und dass diejenigen, die jetzt unter der Last des Schuldendienstes zu leiden haben und nach zum Teil gewaltsamen Wegen aus der Krise suchen, meist nie etwas von dem Geld gesehen haben, das an ein nie legitimes Regime geliehen worden ist, muss auch an der Stelle stehen, an der es um die Ursachen für die resultierenden „inneren Unruhen“ geht. Wenn Kindersoldaten das Thema sind, gehören dazu nicht nur skrupellose Milizen, die sie missbrauchen, sondern auch nicht minder skrupellose westliche u.a. Länder, die sich ihrer Kleinkaliberwaffen (auf direktem Weg bzw. über Drittländer) in Kriegs- und Krisengebiete entledigen und die Rekrutierung von Kindern damit überhaupt erst ermöglichen.

Diese Zusammenhänge so verzahnt darzustellen, wie sie sind, und die Verantwortung aller Seiten gemeinsam zu betrachten, das leisten bisher nur selten Schulbücher. Dafür springen häufiger für den Unterricht aufbereitete Broschüren außerschulischer Institutionen ein. Dies bedeutet, dass wesentliche Zusammenhänge der heutigen Welt nur dann unterrichtet werden, wenn engagierte Lehrkräfte sich mit zusätzlichen Materialien versorgen. Dabei kann es passieren, dass sie sich ausgerechnet mit den Materialien versorgen, die aus Eigeninteresse der Herausgeber eine besonders paternalistische Perspektive gegenüber Afrika vertreten.

## Universalgeschichte

Von unseren pädagogisch-didaktischen Überlegungen möchte ich im Folgenden ein Konzept herausgreifen, das mittel- bis langfristig vor allem den Geschichtsunterricht, aber auch den Unterricht aller anderen relevanten Fächer so verändern könnte, dass Afrika (und Europa und alle anderen) quantitativ wie qualitativ sehr viel angemessener als heute behandelt werden – ohne die bereits unerträgliche Stofffülle zu vergrößern.

In der Geschichtsdidaktik vieler Länder werden inzwischen neue Entwürfe für eine „Universalgeschichte“<sup>3</sup> im Sinne einer allgemeinen Geschichte der Menschheit (im Gegensatz zu National-, Regional- und Spartengeschichte) entwickelt, die die zentristische Perspektive aufbrechen soll. Ansätze existieren

bereits in der Praxis, Pendants dazu auch in anderen Fächern. Dabei wird, ähnlich wie beim sehr viel weiter gehenden Globalen Lernen, das übliche Vorgehen nach Epochen (chronologisch) und Gebieten (von „Nah“ zu „Fern“ im herkömmlichen Sinne) z.T. oder ganz ersetzt durch Vorgehensweisen, die ein tieferes Verständnis sozialer, politischer u.a. Phänomene zulassen.

Ausgangspunkt für eine moderne Universalgeschichte ist, dass alle Gesellschaften dieser Welt eine eigene Vergangenheit, Gegenwart und eigene kulturelle Traditionen haben, die von ihnen selbst gestaltet wurden und werden. Der Maßstab einer Universalgeschichte ist also nicht die europäisch-westliche Entwicklung. Nicht-westliche Gesellschaften befinden sich nicht in früheren Stadien einer vorgezeichneten Entwicklungsabfolge, sondern westliche und nicht-westliche in gleichzeitigen Stadien der Universalgeschichte. Im Laufe der Geschichte ist es immer wieder zu wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Verflechtungsprozessen in allen Regionen der Welt gekommen. Die ab ca. 1500 einsetzende Ausdehnung des westlich dominierten Weltsystems ist einer von ihnen, der allerdings zum ersten Mal zur Verflechtung der gesamten Welt geführt hat. Die vielen lokalen Gesellschaften sowie die regionalen und überregionalen Systeme, in die sie integriert waren, sind z.T. gewaltsam in das westliche eingeführt worden. D.h., die Geschichte dieser Gesellschaften ist ebenso Teil des Weltsystems wie z.B. die Geschichte Englands, gründet aber zugleich weiterhin auf den eigenen vorhergegangenen Entwicklungen. Nicht-westliche Geschichten sind also auch keine Anhängsel einer „Hauptgeschichte“ der „Metropole“.

Westliche Einwirkungen werden von den jeweiligen lokalen Gesellschaften nicht passiv erlitten. Die lokalen Akteure gehen aktiv damit um – auch mit der Asymmetrie der Machtverteilung. Die heutigen Städte in Afrika sind keine Repliken der westlichen, sondern nigerianische, kenianische usw., senegalesischer Hip-hop ist senegalesisch, kamerunischer Fußball kamerunisch, südafrikanisches Theater südafrikanisch. Eine Universalgeschichte geht davon aus, dass die Begegnung die Seiten miteinander verwoben und damit auch verändert hat.

Eine Universalgeschichte würde von universellen, zur Betrachtung aller Gesellschaften gleichermaßen relevanten Fragestellungen ausgehen, z.B.: Wovon leben Gesellschaften? Wie organisieren Gesellschaften ihr Zusammenleben auf politischer Ebene? Wie organisieren sie ihr Zusammenleben auf gesellschaftlicher Ebene? Wie ihr Selbstverständnis? Ausgehend von solchen Fragestellungen ist die gesamte Geschichte der Menschheit aufzurollen. Damit wird die Nationalgeschichte nicht abgeschafft; sie ist in diese Fragestellungen einzubauen und besondere Aspekte der jeweiligen Region sind dann zu vertiefen. Das muss im Geschichtsunterricht geschehen, hat aber seine unmittelbaren Konsequenzen auf Erdkunde, Politik, Kunst, die Sprachen, Religion und Ethik.

## Grundregeln für realistischere Afrika-Darstellungen

Grundsätzlich sollten Termini, die in Schulbüchern benutzt werden, wissenschaftlich zutreffen, nicht negativ konnotiert und zugleich praktikabel sein. Im Fall der Terminologie, die traditio-

nell speziell für Afrika benutzt wird, sind die ersten beiden Kriterien bisher sehr häufig nicht erfüllt.

Vorrang sollten möglichst Eigenbezeichnungen haben. In vielen Fällen können Begriffe ersatzlos gestrichen werden, besonders wenn sie für Europa auch nicht üblich sind, was durch den Vergleich deutlich wird (z.B. X ist Bayer, Y ist Yoruba statt „vom Volk der Yoruba“). Wo Oberbegriffe nötig sind, stehen meist bereits gute Alternativen zur Verfügung (z.B. „Gesellschaften Afrikas“). Manchmal müssen sie erst gefunden werden; partiell gibt es noch Forschungsbedarf (z.B. bei Eigenbezeichnungen), teilweise könnten Suche und Diskussion alternativer Begriffe eine Aufgabe für Unterricht darstellen (z.B. für die homogenisierenden Begriffe „Dritte Welt“ und „Entwicklungsländer“ solche zu finden, die präzise das jeweilige Kriterium benennen, um das es geht). Begriffe, die in Europa wie Afrika auf verschiedenen Ebenen unterschiedlich gehandhabt werden (z.B. „Volk“), können ebenfalls ein lohnendes Unterrichtsthema sein. Die Schulbücher sollten zudem nicht einfach die (Kolonial-)Begriffe austauschen, sondern die Problematik samt der Geschichte der spezifischen Afrika-Terminologie thematisieren. Wenn für einen problematischen Begriff noch keine Alternative zur Verfügung steht, können Anführungszeichen dieses Problem symbolisieren (z.B. bei „Entdeckung Amerikas“ häufig so gehandhabt). Wenn eine vermeintliche Spezifizierung (z.B. „Weltreligion“ für „Religion“) Gegensätze aufbaut, die einer Analyse kaum standhalten, sollte es bei dem allgemeineren Begriff bleiben.

Was die Wahl und die Darstellung der Themen betrifft, so sollten Schulbücher nicht nur die bisher übliche Terminologie thematisieren, sondern auch die traditionellen Darstellungsstrukturen aufgreifen (mit besonderer Berücksichtigung der Medien, aber auch der Schulbücher selber). Das Konzept von „Stammeskriegen“ als „Kriegen, weil es Stämme gibt“ ist ein Beispiel, an dem gelernt werden kann, einfachen traditionellen Erklärungsmustern zu misstrauen und sie zu hinterfragen. Dass die Kinder und Jugendlichen durch schulischen wie außerschulischen Umgang mit Afrika bereits geprägt sind, lässt es außerdem sinnvoll erscheinen, gezielt sonst vernachlässigte Themen und Perspektiven zu fördern: z.B. aktives Afrika, Geschichte vor der Kolonisation, „afrikanische Systeme“, die vielen Erfolgsgeschichten!<sup>4</sup>

Was die Zuordnung historischer Themen innerhalb der üblichen Chronologie speziell in Geschichtsbüchern betrifft, so ist es zur Zeit eine problematische Notlösung, vorkoloniale Geschichte im Rahmen der Kolonisation zu behandeln, um sie überhaupt behandeln zu können. Vielleicht gibt es auch im Rahmen bisheriger Lehrpläne – die nicht nur an dieser Stelle dringender Änderung bedürfen – Möglichkeiten, afrikanische Beispiele und Entwicklungen aus der jeweils selben Epoche wie für Europa einzubeziehen (d.h. nicht mehr Kolonisation mit einem Exkurs ins Afrika des 12. Jahrhunderts im selben Kapitel, sondern zu Europa im 12. Jahrhundert auch ein Beispiel aus dem Afrika der Zeit).

Zur Interpretation von Ereignissen ist Multiperspektivität ein wichtiges Prinzip, bei dem afrikanische Perspektiven zumindest dann eine zentrale Rolle spielen sollten, wenn es um Afrika geht. Das betrifft gerade auch die besonders belasteten afrikanisch-europäischen Themen (Sklaverei, Kolonisation u.a.), bei denen es gleichzeitig gilt, klare Worte für Unrecht und Verbrechen zu finden. Dieses Anerkennen (ohne Schüler/innen persönliche

Schuld zu suggerieren) ist, wie die Reflexion der traditionellen Diskurse, eine der Voraussetzungen für Verständigung.

Besonders zur Aufbereitung historischer Themen wäre es wichtig, jeweils die (moderne) Afrika-Fachliteratur ausfindig zu machen, die nur selten zum Hochschulstudium der Autoren/Autorinnen von Schulbüchern für Geschichte gehört hat. Zu zeitgeschichtlichen Themen bieten sich zudem in besonderem Maße die spezialisierten Informationsdienste im Internet an und Materialien aus dem Bereich Globales Lernen.

Bei der Revision der Terminologie wäre es relativ einfach, die begrenzten Möglichkeiten innerhalb der jetzigen Richtlinien und Lehrpläne besser als bisher zu nutzen, um Afrika angemessen darzustellen. Auf längere Sicht kann nur eine Umstrukturierung der Fächer dazu führen (Stichworte Universalgeschichte, Globales Lernen), dass Afrika seinen Platz in Deutschlands und Europas Schulen bekommt und auf diesem Wege auch das allgemeine Verstehen von Entwicklungen und Phänomenen menschlichen Zusammenlebens wächst.

### Anmerkungen

**1** Susan Arndt, Michel Foaleng, Leonhard Harding, Paola Ivanov, Dominic Johnson, Jacob E. Mabe, Mai Palmberg, Herbert Prokasky und Louis Henri Seukwa; anders als in der Broschüre, kennzeichne ich die Beiträge der einzelnen Fachleute nicht gesondert, da ich sie in diesem Artikel mische und stark komprimiere.

**2** Die folgenden Ausführungen zu Tribalismus sind ausschließlich Paola Ivanov zu verdanken.

**3** Schissler (2003) spricht auch vom themenorientierten und themenzentrierten „globalen Zugang“ (S. 161). Das Konzept einer „Weltgeschichte“ (S.159f) ist dazu der erste wichtige Schritt, denn es führt die Multiperspektivität ein.

**4** Jansen und Naumann (2002) haben gezeigt, wie das Rassenkonzept aus deutschen Schulbüchern für Geschichte spurlos verschwunden ist. Statt zu reflektieren, wurde tabuisiert, also genau das Gegenteil von meiner Forderung vorgenommen. So richtig schief gegangen ist das, weil die Mehrzahl der deutschen Biologiebücher das – zudem durch die ganze Gesellschaft spukende – Rassenkonzept bis heute verbreitet, selbst wenn in den Lehrplänen längst nichts mehr davon steht.

### Literatur

**Jansen, R./Naumann, J.:** Der lange Weg von nationalistischen und rassistischen Menschenbildern zum Konzept des kollektiven Lernens der Menschheit in der Einen Welt. In: Internationale Schulbuchforschung, 24(2002), S. 353 – 358.

**Poenicke, A.:** Afrika in deutschen Medien und Schulbüchern. Sankt Augustin 2001 (Zukunftsforum Politik der Konrad-Adenauer-Stiftung, Nr. 29). ([www.kas.de](http://www.kas.de)).

**Poenicke, A.:** Afrika realistisch darstellen. Diskussionen und Alternativen zur gängigen Praxis - Schwerpunkt Schulbücher. Sankt Augustin 2003 (Zukunftsforum Politik der Konrad-Adenauer-Stiftung, Nr. 55). ([www.kas.de](http://www.kas.de)).

**Schissler, H.:** Der eurozentrische Blick auf die Welt. Außereuropäische Geschichten und Regionen in deutschen Schulbüchern und Curricula. In: Internationale Schulbuchforschung, 25(2003), S. 155-166.

Dr. Anke Poenicke, geb. 1962 ist Erziehungswissenschaftlerin mit Schwerpunkt Afrika und arbeitet als freie Autorin in Berlin.